

Schwerpunktthema: Theorie und Praxis der Sportarten

REINHARD THIERER

Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung¹

Einführung¹

Wenn im nachfolgenden Text das Schwergewicht auf den Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten² gelegt wird, so soll das keinesfalls bedeuten, daß nur dieser Teil des Sportstudiums einer kritischen Reflexion zu unterziehen ist. Im Gegenteil: Betrachtet man die Diskussion der letzten Zeit um Fragen der Aufgaben von Schule³, so wird deutlich, daß in einer offensichtlich sich wandelnden Gesellschaft Schule ganz aktuell mit (neuen) Aufgaben konfrontiert wird, die – sieht man das Studium *auch* als eine berufsvorbereitende Ausbildungsphase an – in der Phase des Erwerbs der beruflich notwendigen Qualifikationen berücksichtigt werden müssten.

Wir haben uns also zu fragen, ob mit der derzeitigen Ausbildung der Lehrerinnen⁴ die Probleme der heute real vorhandenen Schule gelöst werden können, ob wir unsere Absolventen mit genau den Qualifikationen und Kompetenzen ausstatten, die zur Lösung der aktuellen Fragen und Probleme notwendig sind. (Selbstverständlich ist dabei die zweite Lehrerausbildungsphase mit gedacht, auch wenn wir auf diese keinen direkten Einfluß mehr haben.)

An dieser Stelle sei nur auf drei mit diesen Fragen zusammenhängende Problemfelder aufmerksam gemacht:

1. Alle Dozentinnen an Universitäten und Hochschulen haben ihre je eigene Biographie, die auch ihre schulische Sozialisation mit einschließt. Gilt dann nicht auch für jeden von uns die in der Regel

nur für Lehrer gemachte Aussage, „daß die eigene Biographie das Lehrerhandeln so stark bestimmt, daß trotz Reflexion und Einsicht der Schulalltag doch im Wesentlichen vom selbst erlebten Unterricht und der tiefverwurzelten Vorstellung von dem, was Schule und Unterricht und Lehrersein ausmacht, geprägt werden“?⁵

2. Kennen die Lehrenden an den Universitäten und Hochschulen eigentlich die alltäglichen Probleme und Schwierigkeiten, mit denen Lehrerinnen an Schulen sich heute auseinandersetzen haben? Sind es denn wirklich *die* Fragen, mit denen wir sie im Studium konfrontieren, oder sind es solche, die uns unbekannt bleiben, weil wir eben nicht interne Kenner der Schulrealität sind? Sicher wird man hier einwenden können, daß zumindest einige von uns durch die Betreuung schulpraktischer Studien, durch entsprechende Forschungsarbeiten o.ä. im direkten Kontakt zur Schulrealität stehen, aber sind schulpraktische Studien schulischer Alltag? Nach allem, was ich dazu weiß, ist dem nicht so!⁶

3. Selbst wenn wir unterstellen, daß wir die soeben genannten Probleme positiv gelöst haben, so ist zu fragen, ob das, was wir in der universitären Lehre realisieren, von den Studierenden auch in diesem unserem Sinne wahrgenommen wird (oder werden kann). Da Studenten zwingend ihre eigene Sicht von einem Studium haben müssen⁷, haben sie auch eine je eigene Rezeption dessen, was wir ihnen anbieten. Selbst wenn es uns also gelingen sollte, unsere eigenen Vorstellungen ohne wesentliche Brüche in Unterricht zu konkreti-

1 Die Thematik bezieht sich primär auf Studiengänge, in denen Sportlehrerinnen und -lehrer für allgemeinbildende Schulen ausgebildet werden; in bestimmten Fragestellungen sind Diplomstudiengänge jedoch mit betroffen.

2 Die Frage, ob 'Theorie' oder 'Praxis' an erster Stelle dieses Begriffspaares stehen soll, ist wohl abhängig von der Bedeutung, die man jedem dieser Begriffe für diesen Studienbereich zuschreibt. Ich habe mich für diesen Beitrag für die 'Theorie' an erster Stelle entschieden.

3 Es sei in diesem Zusammenhang nur erinnert an Beiträge von V. HENTIG (1993), STRUCK (1995), BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995), SPIEGEL-Spezial (1995), ZEIT-Punkte (1996); aber auch an die jüngeren Berichte der dvs-Sektion Sportpädagogik.

4 Im Folgenden wird zur sprachlichen Vereinfachung im un-systematischen Wechsel die weibliche oder männliche Form geschlechtsspezifischer Bezeichnungen gewählt.

5 vgl. z.B. ZIMMER (1995, 72/73); METZ-GÖCKEL (1975, 42); EGGERS (1979, 129). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die am Konstrukt der subjektiven Theorien orientierten Forschungsarbeiten; stellvertretend wird auf den Beitrag von KÖPPE (1995) verwiesen.

6 Auch das Referendariat gibt i.d.R. nicht Einblick in die Alltagspraxis der Schule, da auch hier eine für alle Beteiligten erkennbare – und damit spezifisch behandelte – Sonder-situation besteht.

7 Um in den Beruf eintreten zu können, müssen sie ihr Studium erfolgreich beenden, d.h. sie sind auf einen erfolgreichen Abschluß angewiesen. Daraus folgt, daß auch bei einer berufsbezogenen Sicht des Studiums zunächst das Studium selbst als zu bewältigendes Hindernis wahrgenommen werden muß, um so die notwendige Bedingung zur Berufsaufnahme zu erwerben.

sieren, ist nicht als gegeben anzunehmen, daß diese auch so bei den Studierenden ankommen und die entsprechenden Lernprozesse auslösen. Nur am Rande sei hier schon auf die Problematik der sog. fachpraktischen Prüfungen aufmerksam gemacht, die durchaus in der Lage sind, in ihrer Funktion als 'heimlicher Lehrplan' alle anderen Lehrintentionen nachhaltig zu unterminieren!

Darüber hinaus ist zu fragen, ob die Schule so, wie sie sich derzeit darstellt, denn die von uns gewünschte Schule ist, ob sie dem entspricht, was wir uns als „Schule der Zukunft“ vorstellen können. Eine Schule aber, die sich neuen Anforderungen stellen kann, eine Schule, die neu gedacht wird, eine Schule, die nicht nur aktuelle Probleme löst, sondern 'realistische Utopien' anstrebt, benötigt auch neu gedachte Lehrer:

„Sind wir entschlossen, die Schule neu zu denken, werden wir bei dieser Gelegenheit auch die Lehrerbildung neu denken müssen und die (dann, R.T.) fehlende Übereinstimmung (wieder-)herzustellen suchen.“⁸

Es wird deutlich, daß ich der universitären Lehrerbildung damit *zwei Aufgaben* unterstelle: einmal die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen, die die Absolventen in die Lage versetzen, den momentanen Anforderungen von Schule zu genügen; darüber hinaus aber auch die Fähigkeiten, Schule in die Richtung zu verändern, die aus vornehmlich pädagogischen Überlegungen heraus wünschenswert ist.

Zur Einlösung dieser beiden Ziele ist sicher die Beschäftigung mit dem Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten und Sportbereiche allein nicht ausreichend. Es soll aber ein Anfang gemacht werden mit einem Komplex, der im Rahmen des Sportstudiums eine recht zentrale Rolle einnimmt. Die Auseinandersetzung mit dem Studium als Gesamtes steht aber weiterhin an.

Der Beitrag wird, so hoffe ich, nicht an allen Stellen und mit allen Aussagen ungeteilte Zustimmung erfahren. Manches wird an der eigenen Universität anders sein, manches wird anders gesehen oder bewertet werden können. Was ich mir allerdings erhoffe, ist der Beginn einer für unsere Ausbildung fruchtbaren Diskussion, damit wir insgesamt nicht nur von Qualität der Lehre reden, sondern sie auch realisieren, und dies nicht nur auf der formalen Ebene von Lehrberichten an die Fakultät.

1 Zur Situation

In allen Studiengängen, in denen Sportlehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden, ist ein wesentliches – zumindest jedoch umfangreiches – Standbein der Ausbildung der Bereich „Theorie

und Praxis der Sportarten“, teilweise auch „methodisch-praktische Übungen“ oder schlicht „Praxis“ genannt. Der Umfang dieses Studienbereichs ist nicht in allen einschlägigen Ordnungen exakt angegeben, aber selbst ein ganz 'junger' Entwurf (von 1996) aus einem Bundesland mit einer großen Hochschuldichte (und damit mit hoffentlich viel einschlägiger Erfahrung) weist dem Feld „Theorie und Praxis der Sportbereiche und Sportarten“ in der Sportlehrausbildung ein Volumen im Umfang von „insgesamt etwa [der] Hälfte der für den jeweiligen Lehramtsstudiengang vorgesehenen Semesterwochenstunden“⁹ zu.

Eine knappe Übersicht über einige uns vorliegende Studienordnungen zeigt, daß auf die einzelnen Sportarten oder Sportbereiche i.d.R. zwischen 2 und 6 Semesterwochenstunden (SWS) entfallen, wobei häufig zwischen Grundfächern, Vertiefungsfächern oder Schwerpunktfächern unterschieden wird.

Wenn in einer Zeit, in der die Ministerien aller Bundesländer intensiv versuchen, universitäre Studiengänge zu straffen, zu entrümpeln und so wieder studierbar (und vor allem billiger) zu machen, dieser Studienbereich ca. 50 Prozent aller SWS auf sich vereinigt, liegt der Schluß nahe, in ihm einen entscheidenden Faktor zur Qualifizierung der Absolventen zu sehen. Aber was innerhalb dieses Studienbereichs qualifiziert, was ist entsprechend zu lehren und zu lernen?

2 Fragen und Probleme, die sich aus der derzeitigen Situation zeigen

Wie schon BAUR (1981) in seiner Sozialisationsstudie über Sportlehrer aufgezeigt hat¹⁰, verfügen die meisten Sportstudierenden schon vor Eintritt in das Studium über ein relativ gesichertes Bild von 'Sport', das sie über vielfältige eigene Erfahrungen erworben und auch abgesichert haben. Da dieses Bild i.d.R. über die eigene Karriere im vereinsgebundenen Sport erworben wurde, liegt nahe, es sich als ein in Sportarten differenziertes, relativ klassisch strukturiertes Feld vorzustellen, in dem die 'eigentliche' Regel des (Leistungs-) Sports, nämlich der Code Sieg-Niederlage¹¹, die zentrale Orientierung bildet.

Dieses Verständnis von Sport ist den meisten Studierenden also bekannt, auch wenn man berücksichtigt, daß die jüngere gesellschaftliche Veränderung den Stellenwert des Sportvereins reduzierte und damit weniger Studierende als früher

8 V. HENTIG (1993, 248).

9 Anlage 29 zu § 55 LPO des Landes NRW: Besondere Vorschriften für das Unterrichtsfach Sport, Entwurf der 8. Verordnung zur Änderung der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (1996).

10 später dazu auch BAUR u.a. (1984).

11 vgl. z.B. BETTE/SCHIMANK (1995, 27).

im BAURschen Sinn sozialisiert worden sind. Muß also, so die Frage, den Studierenden noch gezeigt werden, wie 'klassischer' Sport aussieht, wie er 'geht', oder reicht zum Verständnis dessen, was im Studium gelehrt wird, das (möglicherweise weniger umfangreiche) Vorwissen und -können aus?

Sportlehrer müssen den Sport, den sie unterrichten, auch selbst kennen und können(?): eine Aussage, die zur Begründung der (relativ) großen Anzahl zu studierender Sportarten herangezogen werden könnte. Explizit deutlich macht dies die schon oben zitierte Ordnung aus NRW. Die vorgegebenen acht Teilgebiete¹², in denen Studien nachgewiesen werden müssen, stimmen wörtlich mit der Struktur überein, die in den Richtlinien Sport für die Schulen in NRW in Band 1 vorge stellt wird.¹³

Doch was bedeutet das? Wenn Schule, wie Horst EHNI einmal sagte¹⁴, eine Zeige-Institution ist (oder sein soll), dann kann sich dieses 'Zeigen' im Sport doch wohl kaum auf jene (acht) Sportarten beschränken, die der Lehrplan vorsieht – die (außerschulische) Realität des Sports ist wesentlich umfangreicher, und sie besteht auch keinesfalls nur aus Sportarten.¹⁵ Zeigen können ist dabei auch nicht in dem Sinne gemeint, daß der Sportlehrer 'vormacht' – die Diskussion über dieses methodische Mittel soll an dieser Stelle nicht erneut (unnötig) wieder aufgegriffen werden.

Es bleibt, die gemäß den Prüfungsordnungen zu studierenden Sportarten als 'exemplarisch' zu betrachten, exemplarisch in dem Sinne, daß mit ihrer Hilfe etwas gelernt werden kann, das anders nicht oder nicht so gut möglich wäre. Aber: ist dem so? Und: Wenn wir Lehrenden wüßten, was das Exemplarische ist: könnten wir es auch lehren, würden wir es lehren?¹⁶

„Während des Sportstudiums ging es im Großteil der praktisch-methodischen Veranstaltungen in erster Linie um Eigenrealisation, d.h. ich habe gelernt, wie ein Korbleger beim Basketball auszusehen hat, wie man beim

Volleyball richtig pritscht oder wie der Beinschlag beim Kraulschwimmen aussehen soll. [...], daß ich in den praktisch-methodischen Veranstaltungen wenig oder nichts darüber gelernt habe, wie ich eine Sportart vermitteln kann bzw. wie ich mit schwachen Schülern [...] umgehen könnte. Das ist meiner Meinung nach ein großes Manko.“¹⁷

Auch wenn diese Beschreibung sicher (hoffentlich?) nicht die Erfahrungen aller oder auch nur vieler Sportstudierender widerspiegelt, so ist ein Gedanke doch bemerkenswert: die Vermittlung methodischer Kenntnisse, die zur Expertenlehre notwendig dazugehört, könnte eine Begründung für die umfangreiche „Praxisausbildung“ sein. Allerdings besteht dann ein gewisser Widerspruch zur Zielsetzung der Eigenrealisation: Lernende, so schließen wir aus Ergebnissen der Lernpsychologie (und aus unserer eigenen Lehrerfahrung an den Instituten ...), sind während ihres eigenen Lernprozesses so sehr mit sich selbst und dem Erwerb der neuen Bewegungen beschäftigt, daß sie für methodische Wege, unterrichtliche Tips oder spezielle 'Kniffs' gar keinen Aufnahmekanal mehr zur Verfügung haben. Bewegungen lernen ist eine, Bewegungen lehren eine andere Sache; beides in *einer* Vermittlungssituation zu vermengen ist wohl kaum möglich.

Darüber hinaus gilt, daß wir es in unseren Lehrveranstaltungen – trotz aller vielfach beklagten Reduktionen der (körperlichen) Voraussetzungen der Studierenden – mit einer ausgewählten Klientel zu tun haben. Sportstudierende sind eben nicht typisch für durchschnittliche Schülerinnen; sie rekrutieren sich eher aus dem oberen Leistungsdrittel der Schüler. Und: sie sind erwachsen. Die Veranstaltungen im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten richten sich also an Erwachsene, die gleichzeitig Studierende sind; konsequenterweise muß sich unser Unterricht auch an diese Voraussetzungen anpassen. Damit ist unsere Praxis nicht die Schulpraxis – ein Punkt, der m.E. nicht selten übersehen wird.

In die Sportartenlehre wird häufig auch die spezielle Bewegungslehre eingebunden, meist in Verbindung von Bewegungslehre und Fehlerbehandlungs-routinen. Da – wie oben dargestellt – eher 'klassische' Sportarten in den Veranstaltungen thematisiert werden, damit also vielfach Fragen des Erwerbs ganz bestimmter zweckrational festgelegter Bewegungsabläufe im Vordergrund stehen, ist dieses Phänomen eher wenig überraschend und kann durchaus als positiver Versuch

12 Leichtathletik, Turnen, Gymnastik/Tanz, Schwimmen, Rückschlagspiel (Badminton, Tennis, Tischtennis, Volleyball), Wurfspiel (Basketball, Handball), Torschußspiel (Fußball, Hockey), Weiteres Teilgebiet.

13 vgl. Richtlinien Sport, Band 1, 16-18.

14 EHNI (1977).

15 Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf Band 66 der dvs-Schriftenreihe (BORKENHAGEN/SCHERLER 1995), in dem diese Thematik in einigen Beiträgen diskutiert wird.

16 Mit dieser Frage hat sich bereits 1982 Dietrich KURZ in einem Beitrag zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung beschäftigt: „Die praktische Ausbildung kann nicht darauf gerichtet sein, in die ganze Vielfalt des Sports einzuführen, die in der späteren Berufswirklichkeit einmal Unterrichtsinhalt sein könnte. Wir müssen im Gegenteil konsequent nach Möglichkeiten suchen, auch die praktische Ausbildung in einem wohlverstandenen Sinn exemplarisch zu gestalten, [...]“ (58).

17 MEIER (1995, 5-7). Einen interessanten Aspekt zum Stellenwert der Eigenrealisation bringen VOLKAMER/ZIMMER (1984, 230) ein – hier ist jedoch zu fragen, ob die von ihnen als zentral herausgestellte Eigenerfahrung denn notwendig während des Studiums in der eher knappen Ausbildungszeit bereitgestellt werden muß.

der Integration von (sportwissenschaftlicher) Theorie und Praxis begrüßt werden.

Zusammenfassend möchte ich noch einige weitere Punkte erwähnen, die derzeit in den Veranstaltungen zum Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten und Sportbereiche (zumindest ansatzweise) realisiert werden:

- So werden – wohl immer in den Sportspielen – durch die Vermittlung der die Sportart konstituierenden Regeln Hinweise auf die (soziale) 'Mache' des Sports gegeben, und damit impliziert auch Hinweise auf die Chance, diese Regeln gegebenenfalls zu verändern.
- Meistens werden auch Begleitkenntnisse einer Sportart mit vermittelt, z.B. die Kenntnis von Sicherheitsmaßnahmen, bestimmte Organisationsformen, speziellere Informationen zu Geräten oder Ausrüstungsgegenständen. Insgesamt handelt es sich hierbei um Kenntnisse, die den späteren Umgang mit der jeweiligen Sportart im Sinne von 'was muß ich als Lehrender über die Bewegung hinaus noch wissen' erleichtern kann. In diesen Kontext kann auch die Vermittlung weiterer, aber eher allgemeiner Kenntnisse subsummiert werden, z.B. die historische Entwicklung der Sportart und ihr heutiger Stand, ihre Entwicklungschancen oder ihre Verortung in der momentanen Sportlandschaft.
- Nicht immer, aber in geeigneten Fällen (z.B. Schwimmen oder Leichtathletik; auch Sportspiele) durchaus werden sportartenbezogene Trainingsformen in diese Ausbildung integriert, was unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Verbindung im Studium durchaus als positiv bewertet werden kann. Im Hinblick auf die relativ geringe Zeit, die für diese Inhalte i.d.R. zur Verfügung stehen wird, muß jedoch der Lerneffekt für die Studierenden eher als gering eingeschätzt werden.

3 Einige Konsequenzen

Studium, so wird vielfach kritisiert, hat sich so weit von der Praxis entfernt, daß gar kein Bezug mehr hergestellt werden kann. Was aber bedeutet hier 'Praxis'?

Aus meiner Sicht ist mit 'Praxis' die schulische Praxis gemeint, in unserem Falle also der wie auch immer geartete Umgang mit Sport (in seiner ganzen Vielfalt) unter den Rahmenbedingungen von Schule. Diese Praxis kann aber nicht in die Universität oder Hochschule eingebracht werden, da die Bedingungen völlig andere sind – trotzdem ist es unsere Aufgabe, mit darauf vorzubereiten.

Unter diesem Aspekt sind nun einige Konsequenzen der derzeitigen Ausbildungsrealität zu diskutieren.

Redundanz-Problem: Bereits oben wurde kurz angesprochen, daß die reine Addition von Sportarten kein tragfähiges Ausbildungskonzept darstellen kann; es wurde nach der Exemplarität gefragt. In vielen der angebotenen Sportarten werden jedoch die gleichen Fragestellungen und Probleme – dann mehrfach – behandelt: so zieht sich z.B. das Thema Finten durch praktisch alle Sportspiele; Umweltprobleme tauchen in allen naturnahen Sportarten gleichermaßen auf; Regelfragen stellen sich nicht nur in Sportspielen; methodische Fragen sind relativ unabhängig von der Sportarten, an denen sie thematisiert werden. Wäre es dann nicht sinnvoll, wertvolle Lehrzeit zugunsten von weiteren, dringend notwendigen Inhalten zu gewinnen, indem auf unnötige Redundanz verzichtet wird und der Kanon entsprechend gestrafft wird?

Auch auf das *Methodik-Problem* wurde schon kurz hingewiesen. Da unsere Adressaten erwachsene Studierende sind, entstehen mindestens zwei wesentliche Konsequenzen: Zum einen haben sich Verfahren und Methoden des Unterrichts an den Merkmalen der Erwachsenenbildung zu orientieren. Da es mir auch aus psychologischen Gründen nicht möglich (und darüber hinaus auch nicht als sinnvoll) erscheint, Schulunterricht mit Erwachsenen an der Universität zu simulieren, kann dieser Teil der Ausbildung keinen Modellcharakter für Schulsportunterricht besitzen. Eine direkte Übertragung in die Schulpraxis ist nicht möglich, wird jedoch (meist unreflektiert) von den Studierenden angenommen und durchaus in ihrer eigenen Lehrpraxis dann auch versucht umzusetzen. Die dadurch entstehenden Probleme wären bei einer deutlicheren Akzentuierung unserer Arbeit auf die Zielgruppe 'erwachsene Sportstudierende' wohl deutlich geringer.

Weiter ist dabei festzuhalten, daß sich das Studium an zukünftig Lehrende, Schulsport dagegen an 'Endverbraucher' richtet. Das hat zur Konsequenz, daß für die Studierenden nicht 'Sport treiben', sondern im Wortsinn 'Sport studieren' im Vordergrund zu stehen hat, also der Kompetenzerwerb im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit. Auf diesen Aspekt hat jüngst erst Jürgen BAUR erneut hingewiesen¹⁸, und einige typische Bemerkungen aus der Unterrichtspraxis (z.B. in der Volleyballausbildung „jetzt sind wir gerade so

18 in seinem Beitrag „Vom Akteur zum Arrangeur“; in: HEIM/KUHLMANN (1995, 25-37). Der gleiche Aspekt wird schon 1982 bei KURZ erwähnt, wenn er konstatiert, „daß Ausbildungsveranstaltungen [im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten, R.T.] darauf ausgerichtet sind, die Unterrichtsfähigkeit in der entsprechenden Sportart vorzubereiten“ (72). Es fehlt allerdings nicht der Hinweis, daß dieses Ziel nur zu verwirklichen ist, „wenn die Studierenden schon über *eingehende* [Hervorhebung R.T.] Vorerfahrungen [...] verfügen“ (QUANZ 1982).

schön im Spielfluß, und Sie unterbrechen uns wieder mit so einer nebensächlich Frage zur Individualtaktik“ oder: „Warum kritisieren Sie denn unser Spielverhalten? Wir haben den Punkt doch gemacht?“) deuten darauf hin, daß dieser Perspektivenwechsel noch nicht durchgehend gelungenen ist.¹⁹ Gerade im Hinblick auf die bereits oben dargestellten Vorerfahrungen unserer Studenten ist dieser Wechsel in der Wahrnehmung jedoch nicht so einfach herzustellen.

Das klassische Sportarten-Konzept birgt eine weitere Schwierigkeit, die ich mit dem Begriff *Moderitäts-Problem* kennzeichnen möchte. Darunter ist zu verstehen, daß mit Hilfe dieses Konzepts die sportstrukturelle Vergangenheit stabilisiert wird, da in erster Linie Sportarten enthalten sind, die bereits seit vielen Jahrzehnten im schulischen und außerschulischen Raum realisiert werden. Dies muß keinesfalls nur negativ sein; manche 'neue' Sportart entpuppt sich relativ schnell als sportliche Eintagsfliege oder stellt aufgrund ihrer Spezifik kein Thema für schulischen Sportunterricht dar – versteht man jedoch die Universität auch als eine Innovations-Institution, so darf die Bewahrung des Immer-Schon-Vorhandenen nicht ihre einzige Lehr-Funktion sein. Also ist auch die (durchaus kritische) Auseinandersetzung mit neueren Entwicklungen auf dem sportlichen Sektor zu führen und gegebenenfalls ist Neues in die Ausbildung zu integrieren.

Man könnte an dieser Stelle m.E. sogar noch einen Schritt weitergehen und geradezu fordern, daß die Universitäten und Hochschulen diesen innovativen Charakter explizit aufweisen müssen und nicht nur in der Gesellschaft sich zeigende Trends quasi nachvollziehen. Das dies auch im Sport möglich ist, zeigen gelungene Beispiele aus dem Integrations-, Präventions- oder Rehabilitations-sport, aus der Tanzszene oder aus dem Fitnessbereich!²⁰

Von zentraler Bedeutung scheint ein Feld zu sein, das in der Fachliteratur praktisch nicht diskutiert wird, nämlich die *Prüfungs-Problematik*:

„Vielfach beziehen sich – z.B. im erziehungswissenschaftlichen Bereich – die Prüfungen weder auf Beruf noch Praxis. [...] [Es wird] weiterhin gelernt (studiert), was geprüft wird und viele prüfen, was sie lehren, [...]“.

19 Ich möchte hier darauf hinweisen, daß ich keinesfalls der Auffassung bin, daß nicht auch emotionale und affektive Komponenten bei Studierenden zu berücksichtigen sind – auch sie sind eben 'nur Menschen', aber es ist m.E. unumgänglich, diesen Wechsel in der Sicht von Sport treiben zu Sport studieren zu bewerkstelligen, da nur so eine erfolgversprechende Einstellung zu den Zielen des Sportstudiums hergestellt werden kann

20 Hier ist z.B. an Aktivitäten der Sportwissenschaft der Universität Hamburg in der dortigen städtischen Fitnessszene (mündliche Mitteilung von Knut DIETRICH) oder an die mit dem Namen PAWELKE verbundene Traumfabrik zu denken.

In der Rückschau meinen die Absolventen,

„daß sie für die Prüfungen hätten lernen müssen, was – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in der Praxis irrelevant gewesen wäre“²¹.

Die derzeit praktizierte Form der Prüfungen in diesem Studienbereich, die zumindest in NRW durch die einschlägige staatliche Vorschrift unumgänglich ist (Sinngemäß: Die Prüfung des *sportmotorischen Könnens* erfolgt in einem Leistungstest oder einer Demonstration; die Anforderungen richten sich nach den Erfordernissen der einzelnen Lehrämter²²) hat aus meiner Sicht die Konsequenz eines heimlichen Lehrplans, da – aus dem Blickwinkel der Studierenden durchaus zu verstehen – das Bestehen der Prüfungen (und teilweise, so vorhanden, auch der Tests oder anderer eigenmotorisch orientierter Leistungsnachweise) zwingende Voraussetzung entweder zum Weiterstudium und/oder zur Zulassung zur Staatsprüfung sind. Damit besteht aber die Gefahr, daß die 'Praxis' sich tatsächlich reduziert auf das Können exemplarisch (?) wesentlicher (?) Bewegungen: die Kippe am Reck muß gekonnt sein, das Pritschen muß da sein, und das (viel wichtigere) Wissen und Können um die Bedingungen und den Prozess des Erwerbs dieser sportmotorischen Fertigkeiten wird zwangsläufig zur Nebensache. Das kann auch dann noch gelten, wenn der Studentin die Bedeutung der nicht eigenmotorischen Inhalte der 'Praxis' für den späteren Lehrerinnenberuf durchaus einleuchten: aufgrund der zeitlichen Nähe der Prüfungen im Vergleich zur viel späteren Berufspraxis sowie ihrer Filterfunktion im Studiengang muß die subjektive Bedeutung dieser Prüfungen – vor allem bei motorisch leistungsschwächeren Studierenden – immens ansteigen!

Auch der in diesem Zusammenhang oft zu hörende Hinweis, man (d.h. in diesem Zusammenhang immer: die Studierenden) möge doch die für die Note des Staatsexamens marginale Bedeutung der praktischen Prüfungen erkennen und damit ihre relative Unwichtigkeit, greift falsch, da infolge der Notwendigkeit des Bestehens der Prüfungen²³ – egal mit welcher Zensur – diese gegebenenfalls zur zentralen Hürde im Studium werden. Und wer will diese Hindernisse unterbewerten! Ein möglicherweise allen Dozentinnen und Dozenten bekannt vorkommender Effekt im Verlaufe eines Semesters kann damit gut erklärt werden, nämlich die mit älter werdendem Semester sinkende Akzeptanz theoretischer Beiträge zugunsten der Rezeption von Tips und Hinweisen zur Verbesserung

21 vgl. SCHÜTZ u.a. (1969, 43).

22 vgl. 8. Veränderungsverordnung der LPO, Anlage 29.

23 In NRW: „Die Prüfung [...] ist bestanden, wenn jeder [ihrer] beiden Teile mit mindestens 'ausreichend' (4,0) bewertet wurde“ (8. Veränderungsverordnung der LPO, Anlage 29).

der Eigenrealisierung der Studierenden (sofern diese Bewegungsfertigkeiten auch prüfungsrelevant sind).

Ein letztes, aber nicht ganz unwesentliches *Problem* ist das der *Zugangsqualifikation*. Zwar sehen seit einige Jahren praktisch alle Sport-Studiengänge sog. Eingangstests vor, da diese jedoch sowohl sehr unterschiedlich als auch relativ eng sind, ist nicht von allen Teilnehmern einer Ausbildungsveranstaltung in einer Sportart zu erwarten, daß sie bereits hinreichende eigene Erfahrungen darin gemacht haben. Wenn dem so ist, besteht sehr deutlich das Problem, daß gleichzeitig Bewegungsfertigkeiten erlernt und weitergehende Einsichten erworben werden müssen. Um dieser Überforderungssituation zu entgehen, müssen grundlegende Fertigkeiten bereits vorhanden sein, bevor das Studium der jeweiligen Sportart aufgenommen werden kann.

4 Was könnten Lösungen sein?

Der Kultusminister des Landes Thüringen sprach aus, was wohl viele denken und auch einfordern mögen: „Gute Lehrer braucht das Land!“ Dem möchte man spontan zustimmen, aber er fragt sofort nach: „Aber wer ist ein guter Lehrer?“²⁴ Und ich möchte gerne ergänzen: Und wie macht man gute Lehrer?

Wenn wir unterstellen, daß ein 'guter Lehrer' (in welchen Augen? Der der Schüler, oder der der Gesellschaft, oder der der Kultusbürokratie?) auch durch die Ausbildung zu einem solchen wird, dann hängt die Antwort auf die Frage, was ein guter Lehrer ist, was er können sollte, eng zusammen mit seiner Ausbildung in der ersten, zweiten und auch dritten Qualifikationsphase. Zweifel an dieser Unterstellung sind jedoch durchaus möglich; 'man hat's, oder man hat's eben nicht' ist eine in diesem Zusammenhang nicht selten gehörte Behauptung, und ich würde sie mit Blick auf Lehrerstudenten nicht für völlig abwegig halten.²⁵

Der schon oben zitierte Kultusminister, Herr ALTHAUS, hat dann auch festgestellt, was für Lehrerinnen und Lehrer entscheidend sei: Sie sollen „Partner für die Kinder sein, die vermitteln, begleiten, führen, erziehen und gute Beispiele vorleben können“²⁶. Doch können das Lehrer, die, ei-

ner Umfrage an einer westdeutschen Universität zufolge, zu etwa 95 Prozent ihr Lehramtsstudium deshalb aufnehmen, „weil ihnen entweder nichts Besseres einfiel oder weil ihnen eigentlich angestrebte Studiengänge wegen einer Numerus-Clausus-Hürde versperrt blieben“?²⁷ Ganz so negativ würde ich die Situation allerdings nicht einschätzen ...

Umfangreiche Kompetenzen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer werden auch von der Bildungskommission NRW gefordert: hier wird gesprochen von *Fachlich-Didaktischer Kompetenz*, von *Methodischer Kompetenz*, von der *Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen* und der *Kompetenz, Diagnosen stellen zu können*; *Beratungskompetenz* soll vorliegen, aber auch *Metakognitive Kompetenz*, *Medienkompetenz* sowie die *Kompetenz zur Teamfähigkeit*.²⁸

In diesen Zusammenhängen ist in jüngerer Zeit ebenso häufig auch vom Erwerb von Schlüsselqualifikationen die Rede, eher unspezifischen, übergreifenden Fähigkeiten, die „den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“²⁹ sollen. Im Besitze dieser Schlüsselqualifikationen wäre man dann in der Lage, sehr flexibel auf sich verändernde Tätigkeitsbereiche – auch in komplexen Systemen – zu reagieren³⁰, also z.B. genau das zu tun, was zukünftige Schule verlangt. So spricht in diesem Kontext anlässlich eines Schulsport-Symposiums in Soest BECKERS von drei derartigen Qualifikationen der Sportlehrers der Zukunft: *Entwicklung initiieren/verantworten können, begründet auswählen können* sowie *unterrichten/vermitteln können*. Sie sollen

„entstehen durch Kompetenzen, die im Verlauf des Studiums erworben werden müssen: eine analytische, eine pädagogisch-sozialwissenschaftliche und eine didaktisch-methodische Kompetenz.“³¹

In ähnlicher Weise könnte man die von DIETRICH u.a. bereits 1965 vorgelegten vier Qualifikationsbereiche interpretieren. Das von ihnen vorgelegte Ausbildungsmodell, die 'Spirale der Sportlehrerbildung', führt in vertikaler Ausrichtung vier verschiedene Qualifikationsbereiche (pädagogische, sportliche, wissenschaftliche und politische) zusammen, die im Verlaufe des Studiums mehrmals durchlaufen werden sollen.³²

24 Dieter ALTHAUS in der DLZ 11/1996.

25 So fordert die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Frau BEHLER, in diesem Zusammenhang eine 'humane Kompetenz' der Lehrer ein, ohne allerdings mitzuteilen, wie sie denn zu entwickeln sei – ist hier nicht doch eher an eine die Lehrerpersönlichkeit kennzeichnende Eigenschaft gedacht? (Vortrag an der Universität Pa derborn, 11.1.1996).

26 in der DLZ 16/1996, 3.

27 zitiert nach STRUCK (1995, 68).

28 BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, 304-306).

29 nach MERTENS (1974), zitiert nach HELLWIG/STEINBRECHER-DAMM (1995).

30 vgl. dazu auch die ausführliche Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen in den beiden Zwischenberichten zu einem Modellversuch von HELLWIG/GEIST (1994) und HELLWIG/STEINBRECHER-DAMM (1995).

31 vgl. BECKERS (1995).

32 vgl. DIETRICH u.a. (1975), besonders 38-83 und 87.

Richtet man nun den Blick unter der für Dozentinnen und Dozenten wesentlichen Annahme, daß während des Studiums durch die dort realisierte Lehre (aufgefaßt als eine besondere Art von Intervention an den Studierenden) tatsächlich eine Verbesserung der berufsspezifischen Qualifikationen und Kompetenzen eintritt, auf die Ausbildung im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten, so können unter den eben dargestellten Überlegungen doch einige Antworten auf die in Abschnitt 3 beschriebenen Probleme versucht werden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die hier differenziert vorgenommene Darstellung in der Realität integriert zu geschehen hat, d.h. daß die einzelnen Faktoren miteinander systemisch verbunden sind und nur zu Darstellungszwecken einzeln diskutiert werden!

Redundanz-Problem: Es ist, wie oben am Beispiel von NRW dargestellt, generell fraglich, ob der nach Sportarten aufgebaute Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten eine andere Grundlage hat als die ihm zugrunde gelegten Lehrpläne der Schule. Sind diese jedoch eher additiv in dem Bestreben entstanden, ein für unterrichtszwecke taugliches reduziertes Abbild der außerschulischen Realität darzustellen, kann nicht erwartet werden, daß dann an den Hochschulen prinzipiell anderes entsteht.

Wenn also das Moment des Exemplarischen als Kriterium zur Auswahl von Sportarten des Studienbereichs Theorie und Praxis der Sportarten mit herangezogen werden soll (und ich möchte hier nochmals auf KURZ 1982 verweisen), dann ist die Vorstellung, daß die so bestimmte Gruppe von Sportarten quasi automatisch exemplarischen Charakter bekommt, nicht zu haltbar. Es ist zu bestimmen, was denn das Exemplarische einer bestimmten, zur Auswahl anstehenden Sportart sein soll (und ob es sich denn unter dieser Zielsetzungen überhaupt noch um Sportarten allein handeln kann!), und weiter, ob und wie dieses Exemplarische in das zuvor zu definierende Raster der anzusteuern Qualifikationen paßt.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß durch die länderspezifischen Vorgaben in den Prüfungsordnungen i.d.R. ein Kanon nicht auszutauschender Sportarten/-aktivitäten vorgegeben ist (zumindest für die Fachprüfungen). Insofern steht häufig wohl kein Austausch, sondern eine Ausdünnung des SWS-Volumens des Sportartenkatalogs als kurzfristige Lösung des Problems an. Dann aber ist durchaus möglich, das Lehrangebot zu erweitern um Inhalte, die weitere Exempel darstellen können, z.B.

- Regeln als konstitutionelle Elemente des Sports,

- Taktische Grundverhaltensweisen in Sportspielen,
- Bewegungsprinzipien in körperbezogenen Individualsportarten,
- Lernen im Sport,
- Trainieren in Schule und Verein usw.

Das *Methodik-Problem* ist nicht durch die Universitäten und Hochschulen allein zu lösen. Zwar kann man durchaus die Auffassung vertreten, daß methodische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln auch eine Aufgabe der 1. Lehrerbildungsphase sein sollte³³ – aber dies muß nicht zwingend auf die Schulrealität (als Zielpraxis der Ausbildung verstanden) allein bezogen sein. Ausbildung im Sinne von Lehre findet an der Universität ja doch ständig statt, die Studentinnen sind – zumindest bei der überwiegenden Art der entsprechenden Veranstaltungen³⁴ – immer als Lernende dabei, und insofern könnte methodisches Verhalten, könnte die Lehrendenrolle ständig mit thematisiert werden. Es wäre ebensogut möglich, eigene Lehrerfahrungen sammeln zu lassen, wenn gleich nicht mit Schülern, aber doch mit Kommilitoninnen. Die Tatsache, daß der Unterricht im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten sich an erwachsene Studierende richtet, hat also nicht zur Konsequenz, daß methodische Kenntnisse und Fertigkeiten nicht gelernt werden können, sondern nur, daß sie an einer anderen Klientel erarbeitet werden müssen. Das Grundsätzliche ist aber auch hier zu vermitteln.

Auf einen wesentlichen Aspekt ist in diesem Zusammenhang besonders hinzuweisen: Bereits heute stehen die beiden Phasen der Lehrerbildung relativ unverbunden nebeneinander, und diese Trennung darf sich nicht noch vergrößern! Kompetenzerwerb für das Berufsfeld Schule ist Ausbildungsziel der gesamten Lehrerbildung, nicht der 1. oder 2. Phase allein, und daher ist entsprechende Kooperation dringend notwendig,

33 Denkbar wäre aber auch, daß die Universitäten nur Theorien zum Unterrichten anbieten, deren Umsetzung für die schulische Praxis jedoch der (zeitlich ja recht umfangreichen) 2. Lehrerbildungsphase überlassen. Allerdings wäre dann der Einsatz von Referendaren und Lehramtsanwärterinnen im derzeit praktizierten Sinne nicht (mehr) möglich; darüber hinaus könnten sie auch nicht (mehr) als lehrerstellensparende 'Notnägeln' zur Reduktion finanzieller Probleme eingesetzt werden. Aber wäre das so schlimm?

34 vgl. dazu eine These des FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg von 1993, in der ausgesagt wird, daß „Schulen seit gut 15 Jahren Formen des offenen Lernens, des handlungsorientierten Lernens und des Projektunterrichts [erproben]; Lehrer und Schüler in Teams Ideen [entwickeln], Probleme fächerübergreifend [angehen] und außerschulische Lernorte [einbeziehen]. Lehrerbildung da gegen findet vorwiegend sitzend, hörend und darüber redend statt“ (zit. nach v. HENTIG 1993, 249). Und ergänzen könnte man noch: Der Student ist fast immer 'Einzelkämpfer', selten Mitglied eines echten Teams.

um sowohl unnötige Dopplungen als auch ärgerliche Leerstellen zu vermeiden.³⁵

Eine zentrale Stelle in der Diskussion nimmt sicher das *Modernitäts-Problem* ein, und dies nicht nur mit der Frage, welche Sportarten denn in der Ausbildung angeboten oder verpflichtend gemacht werden sollen, sondern ob es generell nur um Sportarten gehen kann. Denn es

„läßt sich nicht übersehen, daß die Praxis des Schulsports weitgehend von einem gewissen ‘Sportartendenken’ bestimmt ist (und dies nicht zuletzt auf Grund einer entsprechend organisierten Lehrerausbildung)“.³⁶

Ein Blick in die Alltagswelt von Schülern und Jugendlichen zeigt, daß die klassischen Schulsportarten nicht mehr unangefochten an erster Stelle ihrer Freizeitaktivitäten liegen; nur noch Schwimmen hält sich bei Umfragen in der Spitzengruppe.³⁷

„Kinder und Jugendliche wenden sich in ihrer Freizeit vermehrt neuen Sportarten zu, die noch kaum Eingang in die Schule gefunden haben.“³⁸

Die Fortbildungsangebote einschlägiger Verbände, z.B. des DSLV, zeigen deutlich den Nachholbedarf für die im Schuldienst stehenden Kolleginnen und Kollegen. Würde also die Zahl der klassischen Sportarten – auch unter dem oben dargestellten Gesichtspunkt der Reduktion von Redundanz – reduziert werden, könnte Freiraum geschaffen werden für neue, moderne sportliche Aktivitäten, aber auch für Themen, die sich erst in der Anfangsphase ihrer Entwicklung befinden, sozusagen erst am Sportartenhorizont auftauchen.

So wäre denn zu überlegen, ob nicht z.B. die gesamte Fitness- und Aerobic-Szene (in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen) hier eingebracht werden könnte; Formen des Abenteuer sports oder auch ‘Abspaltungen’ alter Sportarten wie z.B. Mountain-Biking, Free-Climbing, Snowboarding o.ä.

35 Um Mißverständnisse zu vermeiden: Hier ist nicht gemeint, daß in der ersten Phase auf Schulbezug verzichtet werden sollte. Er ist vielmehr intensiver als bisher herzustellen, aber eben nicht dadurch, daß in Lehrveranstaltungen des Bereichs Theorie und Praxis der Sportarten Schule simuliert wird. Ich halte es z.B. für sehr sinnvoll, mehr (angeleitete) Hospitationen anzubieten oder längere Zeiten in der Schulrealität zuzubringen. Insgesamt sollte die Lehrerausbildung (in allen Fächern!) dichter an der schulischen Praxis entlang realisiert werden, was letztlich für mich bedeuten würde, eine einphasige Lehrerbildung anzubieten – m.E. keine so ganz schlechte Idee.

36 SÖLL (1995, 64).

37 Dabei wird hier nicht unterstellt, daß Schüler das, was sie in ihrer Freizeit sportlich machen und erleben, genau so auch im Schulsport erwarten, sozusagen als identische Kopie ihrer außerschulischen sportlichen Erfahrungen. Eine Orientierungsfunktion für Lehrplanentscheidungen liegt aber m.E. dennoch vor.

38 BALZ (1995, 35).

Auf die *Prüfungsproblematik* möchte ich nur noch kurz eingehen, es scheint mir aber unumgänglich, die derzeitigen Inhalte entscheidend zu verändern. Alle Veränderungen in der sportpraktischen Lehre – inhaltliche wie strukturelle – sind nach meiner Ansicht zum Scheitern verurteilt, wenn es nicht gelingt, das Studierverhalten zu lösen von den kurzfristigen, aber für den unmittelbaren Studienerfolg entscheidenden Zwängen fachpraktischer Prüfungen. Wenn wir anderes als nur Eigenrealisation lehren, wenn auch im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten ‘Sport studieren’ anderes und mehr ist als ‘Sport treiben’, dann müssen sich die Inhalte (und eventuell auch Organisationsformen) der fachpraktischen Prüfungen radikal ändern! Geprüft werden dürfen nicht mehr (alleine) sportliche Fertigkeiten, sondern es sind Elemente aufzunehmen, mit denen die Kandidaten ihre ‘schulpraktische Kompetenz’ demonstrieren können – soweit dies nach dem Studienstand möglich ist.

Um an dieser Stelle nicht mißverstanden zu werden: keinesfalls möchte ich auf die eigene Bewegungserfahrung der Studierenden verzichten – ganz im Gegenteil halte ich das eigene Können für diesen Beruf für sehr wichtig. Nur: es muß nicht in unseren Lehrveranstaltungen erworben werden, sondern schon vorliegen, wenn diese beginnen, damit die darauf aufbauenden unterrichtlichen (auch theoretischen) Fähigkeiten sinnvoll entwickelt werden können.

Damit bietet sich m.E. die Einführung von Brückenkursen an, wie wir sie in integrierten Studiengängen, z.B. an Gesamthochschulen, bereits vorfinden, und diese könnten durchaus auch von entsprechend qualifizierten Studentinnen geleitet werden!³⁹ Gleichzeitig könnte so auch das oben kurz angesprochene Problem der unterschiedlichen Zugangsqualifikationen gelöst werden, da die Brückenkurse nur von jenen Studierenden zu besuchen wären, die entsprechende Defizite aufweisen.

Abschließend möchte ich noch einen Gedanken anreißen, der m.E. die Qualität des Sportstudiums und damit seine Effizienz entscheidend verändern würde. Wenn man den Studienbereich von seiner

39 Bekanntlich werden an nicht wenigen Hochschulen Lehrangebote im Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten (aus meist kapazitativen Gründen) auch von noch Studierenden angeboten. Diese Vorgehensweise halte ich für nicht unproblematisch, da damit eine (weitere) Abwertung der ‘Praxis’ nicht auszuschließen ist: dazu braucht man ja nur spezielle sportartspezifische Fachkenntnisse, das kann eigentlich jeder ‘gute Sportler’. Bei der nicht selten an Sportinstituten zu beobachtenden Differenzierung des Lehrpersonals in Praktiker und (höher reputierte – und bezahlte!) Theoretiker ist diese Form des Umgangs mit Lehrkapazitätsdefiziten insgesamt sehr schädlich!

derzeitigen Hauptfunktion, für wesentlich erachtete Sportarten zu erarbeiten, befreien würde, könnte dieser Studienbereich eine ganz neue Funktion und Qualität bekommen, nämlich die, *Integrationsinstanz* für die oft unverbunden nebeneinander stehenden Theorieelemente des sog. wissenschaftlichen Studienbereichs zu sein. Denn sowohl bei 'klassischen' (d.h. nach Bindestrich-Disziplinen aufgebauten) als auch bei moderner strukturierten (wenn z.B. Problemfelder die Studien-Basis bilden) Studiengängen hat immer noch der Student die Aufgabe, die Inhalte der verschiedenen Lehrveranstaltungen zu einem Ganzen zu integrieren – eine Aufgabe, bei der er oft keine studienstrukturelle Unterstützung bekommt.⁴⁰

Teilt man aber dem Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten diese Aufgabe zu und organisiert ihn entsprechend, dann kann dieses Problem gelöst werden. Dies ist deshalb prinzipiell möglich, da bei entsprechender Themenauswahl genau jene Komplexität in die Veranstaltungen gebracht werden kann, die später den beruflichen Alltag bilden wird – mit Ausnahme der Existenz realer Schüler. Damit wird jedoch eine Reduktion der Anforderungen erzielt, die der Ausbildungssituation eines Studiums angemessen zu sein scheint (und die in einem entsprechend modifizierten Referendariat aufgenommen werden kann).

Zwei wesentliche Konsequenzen sind damit verbunden. Zum einen wäre der Studienbereich Theorie und Praxis der Sportarten von seiner derzeit weit verbreiteten zeitlichen Position am Anfang des Sportstudiums zu 'verschmieren' über das gesamte Studium, mit einer deutlichen Akzentuierung in die zweite Studienphase⁴¹, da erst in diesem Abschnitt die theoretischen Kenntnisse, die zur Integration anstehen, erworben worden sind.⁴² Die damit einhergehende Aufwertung

einer allerdings veränderten 'Praxis' würde dem Studium insgesamt guttun.

Dieses 'Neudenken des Sportstudiums' hat zweitens auch Konsequenzen für Veranstaltungsformen. Nicht mehr Veranstaltungen, in denen die Studierenden Sport so erleben, wie sie ihn vor Aufnahme des Studiums bereits kennengelernt haben, dürfen in frühen Phasen des Studiums angeboten werden, sondern es sind andere Formen, z.B. Projekte, vorzusehen, in denen die Breite und Komplexität von Sport und Sportunterricht problemorientiert thematisiert wird. Ergänzt werden sollte dieses Angebot durch Lehrveranstaltungen, in denen in einer engen Theorie-Praxis-Verbindung wesentliche Erkenntnisprozesse ausgewählter Kapitel (z.B. der Bewegungslehre, Trainingslehre, Sportpsychologie) erarbeitet werden. Und einmünden könnte in der Schlußphase des Studiums dies wieder in Projekte, die nun nicht mehr orientierenden, sondern problemlösenden Charakter haben sollten.⁴³

Projekte könnten nach diesem Konzept also einen Rahmen für das Sportstudium bilden, der – wie zwei mit den Spitzen aufeinandergestellte Trichter – zunächst bündelnd sich verengt, um Verständnis für den notwendigen Wissenserwerb zu entwickeln, sich dann aber wieder ausweitet, um Anwendungsbezug zu ermöglichen. Bei diesem Vorgehen ist nach meiner Einschätzung mit einer höheren Akzeptanz durch die Studierenden durchaus zu rechnen.⁴⁴

Daß dieses Konzept auch zu Veränderungen im Qualifikationsprofil von Dozentinnen und Dozenten führen würde, soll nicht verschwiegen werden. Das engagierte Arbeiten an 'eigentlicher' Qualität der Lehre darf aber nicht dann aufgegeben werden, wenn es auch liebgewordenen Traditionen unserer eigenen Profession berührt. Insofern setze ich nicht nur auf die Bildungsmöglichkeiten von Studierenden, sondern auch auf unsere eigene Lernfähigkeit sowie die des Systems, in dem wir uns befinden.

Abschluß

Bei der Erarbeitung dieses Heftschwerpunktes darf ich mich bei vielen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die mir immer wieder zu Gesprächen

40 Die Lösung dieser Aufgabe setzt im Übrigen auch voraus, daß zwischen 'Theoretikern' und 'Praktikern' an einem Institut weder institutionelle noch andere Trennungslinien bestehen, daß prinzipiell gegenseitiges Verstehen möglich ist und daß ein Institut eine relativ einheitliche Lehrphilosophie besitzt. Daß die geforderte Integration in den Köpfen der Lehrenden bereits gelungen sein sollte, sei nur am Rande vermerkt ...

41 Auf diese Konsequenz der „Umkehrung der bisher geläufigen zeitlichen Reihenfolge von Studienelementen“ hat KURZ bereits 1982 hingewiesen: „erst die sportwissenschaftliche Grundlegung, dann die exemplarische Anwendung in sportpraktischer und sportmethodischer Praxis“ – leider noch mit einem Fragezeichen (59).

42 An dieser Stelle taucht das DIETRICHsche Spiralmodell (1975, 87) in einer veränderten Form wieder auf, da der Begriff der Integration für mich in diesem Zusammenhang auch bedeutet, daß in unterschiedlichen Kennens- und Könnensstufen zusammengeführt werden muß und nicht erst am Schluß des Studiums, sozusagen als grandioses Erkenntnisfeuerwerk. Das Bild der sich weitenden, aufsteigenden Spirale bietet sich m.E. dazu an.

43 vgl. dazu auch BRÄUTIGAM (1995), der hier ein Modell vorlegt, wie es zur Zeit an der Universität Dortmund ange-dacht wird.

44 Ich bin an dieser Stelle durchaus optimistisch, da ich davon ausgehen möchte, daß die allen Lehrenden bekannte Tatsache, daß *ein* Motiv zur Wahl einer Sportart für viele Studierende schlicht im (kostengünstigen) Erlernen dieser Sportart zum eigenen Nutzen liegt, mit darin begründet ist, daß sinnvolle Alternativen im Studienangebot (noch) fehlen. Und: Sportarten neu zu erlernen wäre ja in den Brückenkursen durchaus möglich!

und Diskussionen zur Verfügung standen. Ganz besonders freue ich mich jedoch, daß meine Bitten um aktive Mitwirkung an diesem Thema gute Resonanz gefunden haben.

So hat Kordula LEITES von der Universität Bremen sich sofort bereit erklärt, einen Beitrag zum Thema 'Probleme des Sportarten-Konzepts' zu erstellen; ihre Kritik, aber auch ihre Lösungsvorschläge zu dieser Thematik bilden sicher für alle Leserinnen und Leser eine anregende Quelle zum Nach-Denken.

Nicht mehr besonders vorzustellen in dvs-Kreisen ist Günter KÖPPE, Universität Gießen. Seit langer Zeit arbeitet er an Problemen der Unterrichtsforschung – nicht ganz zufällig wurde die Reihe der dvs-Protokolle eröffnet durch den Band „Unterrichtsforschung in der Sportpädagogik“, den er mit Jürgen SCHRÖDER redaktionell betreute. Daß er sich um Probleme des Sportstudiums besonders bemüht, zeigen die von ihm (mit-)betreuten dvs-Protokolle 25 und 39 sowie der 1993 von ihm herausgegebene Band 57 der dvs-Reihe („Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrausbildung“). Er hat sich, zusammen mit Jürgen SWOBODA aus Göttingen, der Thematik 'Theorie und Praxis der Sportarten zwischen Sportwissenschaft und Schulpraxis' angenommen, wobei die Autoren ihr besonderes Augenmerk auf die Überwindung des Theorie-Praxis-Problems durch „reflexives Lernen“ legen.

Auf der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, die sich mit der Fertigstellung dieses Heftes überschneidet, findet ein Gesprächskreis zum Thema „Sportlehrer/in heute – und die Sportpraxis in der hochschulischen Ausbildung“ statt, der von Detlef KUHLMANN (Freie Universität Berlin) moderiert wird. Seine Anmerkungen zur Thematik, formuliert als Fragen an alle Kolleginnen und Kollegen in den Instituten, die in der Sportpraxis verantwortlich mitarbeiten, hat er in einem kurzen Beitrag zusammengefaßt und möchte sie hier als Denkanstöße auch denjenigen vorstellen, die an der Diskussion von Ort nicht teilnehmen (können).

Aus der Sicht eines noch Studierenden beschreibt und deutet – sehr subjektiv – Jan Erik WEINEKÖTTER (Universität-Gesamthochschule Paderborn) seine Erfahrungen mit den 'Praxis'-Prüfungen. Ich bin sicher, daß wir in einigen Aspekten seiner Darstellung uns in unserem eigenen Studium wiederfinden werden – und daß wir deutliche Parallelen in unseren Instituten wahrnehmen können.

Der Bericht über ein Tanzsymposium, den Claudia FLEISCHLE-BRAUN (Universität Stuttgart) zusammengestellt hat, tangiert eher das Schwerpunktthema, gibt jedoch aufschlußreiche Hinweise zu einem Themengebiet, das gerade durch seine Breite in vielfältiger Weise in das Sportstudium zu

integrieren ist. Insofern sollte ihr Bericht nicht nur unter dem Aspekt einer Chronisten-Information gelesen werden.

Literatur

- ALLMER, H./BIELEFELD, J. (Hrsg.): Sportlehrerverhalten. Schorndorf 1982
- ALTHAUS, D.: Aber wer ist ein guter Lehrer? In: DLZ 11/1996 v. 14.3.1996, 1
- ALTHAUS, D.: Sparen und pädagogischer Anspruch – schließt sich das aus? In: DLZ 16/1996 v. 18.4.1996, 3
- ARTUS, H-G. u.a.: Reform der Sportlehrer-Ausbildung. Gießen 1973
- BAUR, J.: Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Schorndorf 1981
- BAUR, J. u.a.: Sportlehrer im alltäglichen Unterricht – Anregungen zum Nachdenken über Alltagssituationen. In: ADL (Hrsg.): Schüler im Sport – Sport für Schüler. Schorndorf 1984, 232-239
- BECKERS, E.: Veränderungsperspektiven in den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge Sport. Vortragsmanuskript zum 2. Schulsportsymposium in Soest 1995
- BETTE, K.H./SCHIMANK, U.: Doping im Hochleistungssport. Frankfurt/Main 1995
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- BORKENHAGEN, F./SCHERLER, K.: Inhalte und Themen des Schulsports. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 66). Sankt Augustin 1995
- BRÄUTIGAM, M.: Leitlinien zur Sportlehrausbildung. Vortragsmanuskript zum 2. Schulsportsymposium in Soest 1995
- DIETRICH, K. u.a.: Sportlehrausbildung – Analyse und Reform. Frankfurt/Main 1975
- DSL, LV NIEDERSACHSEN: Umfrage zum Schulsport – Befragung von Sportlehrkräften des Landes Niedersachsen 1994. o.O. 1995
- EGGERS, T. (Hrsg.): Schulhausgeruch. München 1979
- EHNI, H.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977
- GOSCH, H.: Neugestaltung von Schule – Neubewertung von Lehrerarbeitszeit. In: Pädagogik 47(1995), 9, 20-23
- GRUBE, F.: Struktur der Sekundarstufe I und Fundamentum verbindlicher Sportarten und -inhalte. In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 347-353
- HEIM, R./KUHLMANN, D.: Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden 1995
- HELLWIG, T./GEIST, S.: Modellversuch 'Studienprojekte als berufspraxisbezogene Studienelemente in sportwissenschaftlichen Diplomstudiengängen'. 1. Zwischenbericht. (Manuskript). Paderborn 1994
- HELLWIG, T./STEINBRECHER-DAMM, A.: Modellversuch 'Studienprojekte als berufspraxisbezogene Studienelemente in sportwissenschaftlichen Diplomstudiengängen'. 2. Zwischenbericht. (Manuskript). Paderborn 1995
- HOFFMANN, K.: Endlich Lehrerin ... und dann? In: DLZ 8/1996 v. 22.2.1996, 9
- KÖPKE, A.: Verbessern – Verändern – Neu denken. In: PORTELE, G./HERGER, M. (Hrsg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Weinheim 1995, 129-146
- KÖPPE, G. (Hrsg.): Theoriegeleitete Praxis in der Sportlehrausbildung. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 57). Sankt Augustin 1993
- KÖPPE, G.: Grau sind alle Konzepte und Programme, oder: Wie subjektive Theorien unterrichtliches Handeln beeinflussen. In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 94-99
- KULTUSMINISTERIUM NRW: Richtlinien Sport. Band 1. Köln 1980

- KURZ, D.: Probleme zwischen Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung. In: LANDESINSTITUT FÜR CURRICULUMENTWICKLUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Theorie-Praxis-Probleme im Sport. (Handreichungen für den Schulsport, 2). Neuss 1982, 55-66
- KURZ, D.: Zwischen Sportwissenschaft und Sportarten: Was leistet das universitäre Studium für die pädagogische Orientierung der Sportlehrkräfte. Vortragsmanuskript zum 2. Schulsportsymposium in Soest 1995
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Schulsport in Bewegung. 1. Schulsportsymposium Nordrhein-Westfalen. Dokumentation. Bönen 1995
- MEIER, A.: Berufsziel: Lehrerin. In: sportpädagogik 19 (1995), 6, 5-7
- METZ-GÖCKEL, S.: Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Frankfurt/Main 1975
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW: Entwurf der 8. Verordnung zur Änderung der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen; hier: Besondere Vorschriften für das Unterrichtsfach Sport. Düsseldorf 1996
- QUANZ, D.R.: Positionen aus den Diskussionen. In: LANDESINSTITUT FÜR CURRICULUMENTWICKLUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Theorie-Praxis-Probleme im Sport. (Handreichungen für den Schulsport, 2). Neuss 1982, 67-76
- SCHIERZ, M./HUMMEL, A./BALZ, E. (Hrsg.): Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58). Sankt Augustin 1994
- SCHREIBER, H.F.: Zur Sportlehrerausbildung. Strukturelle, inhaltliche und personelle Probleme sowie empirische Befunde aus der I., II. und III. Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. (Diss.). Bochum 1985
- SCHÜTZ, M./SKOWRONEK, H./THIEME, W. (Hrsg.): Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1). o.O. 1969
- SÖLL, W.: Sportunterricht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig verstandenes Sportartenkonzept. In: ZEUNER, A./SENF, G./HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 64-71
- SPIEGEL-Spezial „Kinder, Kinder. Erziehung in der Krise“. Heft 9/1995
- STRUCK, P.: Schulreport. Reinbek 1995
- TRAUTMANN, T.: Rainers Gruß und die Erinnerungen. In: DLZ 11/1996 v. 14.3.1996, 8
- V. HENTIG, H.: Die Schule neu denken. München; Wien 1993
- VOLKAMER, M./ZIMMER, R.: Was bleibt vom Sport im Schulsport? In: ADL (Hrsg.): Schüler im Sport – Sport für Schüler. Schorndorf 1984, 226-232
- WAGNER, W.: Uni-Angst und Uni-Bluff. Berlin 1980
- ZIMMER, R.: Die Schule in Bewegung bringen – Bewegung als Thema offenen Unterrichts in der Grundschule. In: BORKENHAGEN, F./SCHERLER, K.: Inhalte und Themen des Schulsports. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 66). Sankt Augustin 1995, 61-74
- ZEIT-Punkte „Welche Schule brauchen wir?“ Heft 2/1996

Reinhard THIERER
 Universität-Gesamthochschule Paderborn
 FB 2 – Sportwissenschaft
 Warburger Str. 100
 33095 Paderborn

Anzeige

Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft

Sportgeschichte

- Band 27 H.-G. JOHN (Red.): **Vom Verein zum Verband. Die Gründerzeit des Sports in Deutschland.** 1987, 133 S., ISBN 3-923592-26-4, 17,00 DM*
- Band 38 G. PFISTER (Red.): **Alltags- und regionalhistorische Studien zum Turnen und Sport.** 1989, 139 S., ISBN 3-923592-37-X, 15,00 DM*
- Band 42 H. J. TEICHLER (Red.): **Sportliche Festkultur in geschichtlicher Perspektive.** 1990, 194 S., ISBN 3-923592-41-8, 17,00 DM*
- Band 48 M. LÄMMER/G. SPITZER (Hrsg.): **Sport als Beruf.** 1992, 140 S., ISBN 3-88345-097-9, 24,00 DM*
- Band 51 G. SPITZER (Hrsg.): **Die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland.** 1993, 156 S., ISBN 3-88345-399-4, 24,00 DM*

Sportpädagogik

- Band 52 W.-D. BRETTSCHEIDER/M. SCHIERZ (Hrsg.): **Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik?** 1993, 216 S., ISBN 3-88345-403-6, 24,00 DM*
- Band 58 M. SCHIERZ/A. HUMMEL/E. BALZ (Hrsg.): **Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte.** 1994, 324 S., ISBN 3-88345-462-1, 30,00 DM*
- Band 66 F. BORKENHAGEN/K. SCHERLER (Hrsg.): **Inhalte und Themen des Schulsports.** 1995, 272 S., ISBN 3-88345-614-4, 36,00 DM*

* Die angegebenen Preise sind Mitgliederpreise (Auslieferung zzgl. Versandkosten).

Mitglieder bestellen bitte bei der dvs-Geschäftsstelle, Postfach 73 02 29, D-22122 Hamburg.
 Nicht-Mitglieder bestellen bitte alle Bände ab Nr. 47 beim Academia Verlag, Postfach 1663, D-53734 St. Augustin.